



Т. С. Вершинина, Н. В. Жукова

Влияние деловой игры на формирование внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка: эмпирическое исследование

Введение. Современные тенденции в образовании требуют подготовки специалистов для рынка труда с учетом изменяющихся требований и влияния среды. Влияние социокультурных контекстов отражается на системе отношений человека с миром, проявляется в поступках и мотивах, репрезентированных в речевом поступке. Индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст речевого поступка детерминирован субъективными предикторами (тип коммуникации, значимые роли, согласованность Я-реального/Я-идеального, жестко связанные конструкты). *Целью статьи* было показать, каким образом деловая игра контекстного типа оказывает влияние на формирование индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста каждого студента экспериментальной группы.

Материалы и методы. Исследование охватывало два учебных года, в нем принимали участие студенты (N=39), обучавшиеся в 2021/22 учеб. г. на 1-м курсе, в 2022/23 учеб. г. – на 2-м). Для исследования разработана деловая игра контекстного типа. Применена техника репертуарных решеток Дж. Келли, Ко-терапевтическая компьютерная система «Келли», методы математической статистики (χ^2 -Пирсона). Измерения проводились до и после проведения деловой игры. Полученные результаты обрабатывались с помощью компьютерной программы «Statistica» (vers. 12).

Результаты и обсуждение. Выявлено, что в ходе деловая игра контекстного типа оказала влияние на субъективные предикторы индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка каждого студента. Полученные на основе техники репертуарных решеток личностные двухполюсные конструкты, обработанные в компьютерной системе «КЕЛЛИ», позволили выявить ролевые предпочтения и согласованность Я-реального и Я-идеального, тип коммуникации, индивидуальные жестко связанные конструкты. При математико-статистическом анализе выявлен статистически значимый сдвиг в изменении типа коммуникации ($\chi^2 = 6.838$; $p < 0,05$) до и после деловой игры.

Заключение. Эксперимент показал, что деловая игра контекстного типа создает условия для формирования и отработки коммуникативных, конфликтологических, социокультурных компетенций

Ключевые слова: деловая игра контекстного типа, индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст, речевой поступок, субъективные предикторы, жестко связанные конструкты, тип коммуникации, значимые роли

Ссылка для цитирования:

Вершинина Т. С., Жукова Н. В. Влияние деловой игры на формирование внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка: эмпирическое исследование // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 136-151. doi: 10.32744/pse.2024.1.7



T. S. VERSHININA, N. V. ZHUKOVA

The influence of a business game on the formation of the internal lexical-semantic context of a speech act: an empirical study

Introduction. Modern tendencies in education require the training of specialists for the labour market, taking into account the changing requirements and influence of the environment. The influence of sociocultural contexts is reflected in the system of human relations with the world, manifested in actions and motives, represented in the speech act. The individual internal lexical and semantic context of a speech act is deterministic by subjective predictors (type of communication, meaningful roles, consistency of the Self-real/Self-ideal, rigidly bound constructs). The article was aimed to show how the business game of the contextual type influences the formation of the individual internal lexical and semantic context of each student of the experimental group.

Materials and Methods. The study covered two academic years and involved students (N=39) studying in the academic year 2021/22 in the 1st year and in the academic year 2022/23 in the 2nd year). A contextual type business game was developed for the study. The technique of repertoire lattices of J. Kelly, Co-therapeutic computer system «Kelly», methods of mathematical statistics (χ^2 -Pearson for identifying the degree of consistency of nominative features - type of communication, consistency of I-real and I-ideal on the basis of role preferences) were used. Measurements were taken before and after the business game. The results were processed using the computer program «Statistica» (vers. 12).

Results and discussion. It was revealed that the contextual type business game influenced the subjective predictors of individual internal lexical-semantic context of each student's speech act. Obtained on the basis of the technique of repertoire grids, personal bipolar constructs, processed in the computer system «KELLY», allowed to identify the role preferences and consistency of the real self and the ideal self, the type of communication, and individual rigidly connected constructs. Mathematical and static analysis revealed a statistically significant shift in the change in the type of communication ($\chi^2 = 6.838$; $p < 0,05$) before and after the business game.

Conclusion. The experiment showed that a contextual business game creates conditions for the formation and development of communicative, conflict-related, sociocultural competencies.

Keywords: contextual business game, individual internal lexical and semantic context, speech act, subjective predictors, rigidly coupled constructs, type of communication, meaningful roles

For Reference:

Vershinina, T. S., & Zhukova, N. V. (2024). The influence of a business game on the formation of the internal lexical-semantic context of a speech act: an empirical study. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 67 (1), 136-151. doi: 10.32744/pse.2024.1.7

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

Миссия образования, отвечающего всеобщим интересам, заключается в формировании навыков XXI века. К ним относится широкий набор «навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволяют людям эффективно ориентироваться в окружающей среде, взаимодействовать с другими людьми, работать и достигать своих целей» [1, с. 14]. Наиболее эффективные формы образования, как указывает ЮНЕСКО, обнаруживаются в среде – контексте. Благодаря контексту, обогащающему образовательный процесс, преподаватель может выйти за рамки учебных дисциплин, дает «учащимся возможность исследовать, создавать и взаимодействовать с известным и неизвестным» [2, с. 54]. Современные общемировые тенденции в образовании обусловлены тем, что обучающиеся в ходе учебной деятельности вырабатывают позиции, осваивают ценности, навыки и знания под влиянием и образовательной среды, и внешних контекстов [3], обусловленных повседневным опытом взаимодействия с различными контекстами – мировым образовательным пространством, образовательным пространством страны, образовательной средой семьи, коммуникативной и информационной культурой [4]. Сложившимся тенденциям соответствует признанная во многих странах концепция контекстного образования А.А. Вербицкого [5].

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В зарубежной практике реализации контекстного образования опора также делается на понятие «контекст», но в значении «отношения, атмосфера». В связи с этим контекстное образование означает «релевантность», «обучение, которое относится к конкретной атмосфере, «отношение», которое приносит цель, смысл и интерес» [6]. По мнению зарубежных исследователей контекстное образование способствует соединению содержания предмета с картиной мира [7], стимулирует обучающихся применять знания в своей жизни и в профессии [8], обеспечивает субъектное присвоение опыта и формирование социокультурной компетентности [9]. В зарубежной практике, в большей степени основанной на теории социального научения (А. Бандура), обучающийся должен сам найти применение предметному знанию в социальном контексте [10].

В российской традиции контекстное образование, опираясь на психологическую теорию деятельности (А.Н. Леонтьев), соединяет предметный и социальный контексты (А.А. Вербицкий). Ведущая роль в контекстном образовании, выступающем теоретическим базисом компетентностного подхода, принадлежит межличностному взаимодействию субъектов образовательного процесса.

В мировой педагогической практике накоплен богатый опыт по внедрению активных форм и метод обучения, применения игровых технологий в образовательном процессе школ и вузов [11], в бизнес-образовании [12], направленных на формирование «универсальных» компетенций XXI века. Однако активность рассматривается только в предметном контексте деятельности, а применение игр направлено, как правило, на формирование тех или иных навыков, повышение собственной эффективности [13], академической успеваемости, повышение навыков работы в команде [14], совершенствование игровых технологий и т.д. [15]. Однако в них прописаны методологические

принципы, как это сделано для деловой игры контекстного типа – от подготовки до обсуждения результатов. В контекстном образовании в процессе деловой игры каждый обучающийся находится в ситуации необходимости соотносить смысл действий (своих и других участников игры), в результате чего действия преобразуются в поступки [5].

Деловая игра контекстного типа строится на основе следующих принципов: имитационного моделирования конкретных условий и динамики профессиональной деятельности; игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; совместной деятельности; диалогического общения; двуплановости; проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности [16]. Деловая игра контекстного типа органично встроена в образовательный процесс, в ней в игровом режиме создаются пространственно-предметный, социальный и деятельностный контексты; на основе технологий контекстного обучения обеспечиваются адекватные условия для развития личности «будущего специалиста на основе постепенного и последовательного моделирования профессиональной деятельности в разнообразных контекстах учебно-воспитательной и личностно-ориентированной деятельности» (Ф. Б. Абаева) [17]. Игровые технологии в контекстном образовании позволяют «примерить» не только ориентировочные сценарии, но и должностные функции, обязанности будущей профессиональной деятельности; составить представление о ролевых признаках, содержании и репертуаре профессиональных действий и поступков; приблизиться к пониманию личностных и профессиональных интересов будущего специалиста.

В 2015 году на основе исследования А. Ю. Иконниковой (под руководством Н. В. Жуковой), дан теоретический и эмпирический анализ формирования внутреннего кросскультурного контекста студентов факультета психологии в процессе деловой игры [18]. Авторы приходят к выводам: «...включение студентов в создание и участие в деловой игре контекстного типа, обуславливает развитие внутреннего кросскультурного контекста и способствует формированию профессиональных компетентностей... категория «внутренний кросс-культурный контекст» как метапсихологическая категория – это научная идея, которая дает нам возможность осмыслить в русле теории контекстного обучения, как происходит развитие образа мира в процессе взаимодействия субъектов в образовательном процессе, какие детерминанты развития обуславливают это развитие» [18, с. 29–30]. Восприятие человеком реальности, конкретной ситуации основано на его представлении о самом себе – Я-концепции [19]. В результате взаимодействия с социокультурными контекстами происходит изменение согласованности Я-реального/Я-идеального, проявляется на разных уровнях когнитивным, эмоциональным и поведенческим механизмами, отражается в поступках и мотивах, обнаруживая внутреннюю согласованность [20], репрезентируется в конструктах.

Конструкты, в соответствии с когнитивной теорией личности Дж. Келли, являются индивидуальным инструментом, который позволяет каждому человеку выразить свое восприятие и отношение к себе и к миру. Через систему конструктов он описывает этот мир, в результате чего образуется матрица «Я-реальное / Я-идеальное». В каждой ячейке этой матрицы Я-реальное и Я-идеальное соответствуют репертуарному списку социальных ролей, который отражает систему отношений человека с миром. Среди конструктов есть такие, которые указывают на жесткие установки. Это оказывает влияние на согласованность/несогласованность Я-реального и Я-идеального [21]. При несогласованности Я-реального/Я-идеального у человека отсутствует система описания мира и взаимодействия с ним, вследствие чего возникает когнитивный диссонанс;

когнитивный конфликт [22]; по Дж. Келли, это – тревога [23]. Анализ матрицы позволяет получить конструкты, обуславливающие конкретные оценки и отношения человека [24]; выявить субъективные взгляды в структурированной форме [25]; с высокой степенью надежности оценить состояние адаптивных систем человека, описываемые Дж. Келли через критерий оценки ТК «жесткий/рыхлый», что позволяет определить ригидность или аморфность картины мира [26]. Система конструктов с учетом этого критерия, выраженная в ЖСК, входит, по нашему мнению, в систему индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста.

Единицей деятельности обучающегося в контекстном образовании выступает поступок [5]. Индивидуально-личностные свойства субъекта познания (его лингво-когнитивных [28], социальных, культурных характеристик), психологические особенности, коммуникативные намерения, характер речевых действий («инициатива, реакция, специфическое/неспецифическое речевое поведение»), на уровне самооценки и т.д. кристаллизуются в речевом поступке, определяют его содержание и характер [4, с. 47]. Нравственные характеристики и личностные особенности коммуникантов также обнаруживаются в речевом поступке как единице общения. В свете изложенного под речевым поступком будем понимать сложившийся на данный момент «образ взаимодействия субъекта познания с миром», обусловленный субъективными предикторами (тип коммуникации (ТК), детерминированный системой конструктов; значимые роли; согласованность Я-реального/Я-идеального; жестко связанные конструкты (ЖСК)). Субъективные предикторы образуют индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст речевого поступка.

Анализ литературы показал, что исследования, касающиеся эффективности контекстного образования, роли деловых игр в повышении профессиональной или учебной продуктивности, восприятия и объяснения поступков, облеченных в вербальную форму, в целом, автономны и направлены на изучение факторов, выступающих внешними по отношению к речевому поступку. При этом не исследовалась его внутренняя психологическая структура, обуславливающая проявление субъектной активности личности студента. Выявленная непроработанность проблемы единства внешних и внутреннего контекстов речевого поступка диктует необходимость исследовать индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст речевого поступка студента в структуре внутреннего контекста поступка и условия, оказывающие влияние на его динамику.

Целью нашей статьи было показать, каким образом деловая игра контекстного типа оказывает влияние на формирование индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста каждого студента экспериментальной группы.

Выявленный на основе анализа литературы комплекс проблем определил логику нашего исследования:

1. Основываясь на понятии внутреннего контекста рассмотреть индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст речевого поступка;
2. Для выявления динамики изменений на уровне индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка разработать и провести деловую игру на основе принципов контекстного образования;
3. Обосновать влияние деловой игры на формирование речевого поступка, опираясь на анализ динамики изменений индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка;
4. На основе результатов экспериментального исследования сформулировать психолого-педагогические условия формирования речевого поступка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретический анализ научной и учебно-методической литературы по психологии, социологии, конфликтологии, педагогике и другим смежным областям исследуемой проблематики, обобщение и синтез.

Эмпирическая часть исследования включала наблюдение, беседы; компьютерная математическая обработка психодиагностических данных с помощью методики «Ко-терапевтическая компьютерная система „КЕЛЛИ“», основанная на технике репертуарных решеток, разработанной Дж. Келли [23]; методы математической статистики обработки эмпирических данных.

Описание методов эмпирического исследования. Техника репертуарных решеток Дж. Келли дает качественные и количественные показатели, обладает возможностью «проникать во внутренний мир человека», обеспечивает выявление личностных двухполюсных конструктов и оценивание Я-концепции и когнитивной структуры (на основе самооценки – себя, своего идеального «Я» и значимых других) [19]. Репертуар ролей, каждую из которых респондент соотносит с людьми из числа своих знакомых, описывает его глубинные конструкты (конкретные оценки и отношения) и дает возможность не только описать, но и выдвинуть предположение об оценках и отношениях респондента, исследовать на основе конструктов его индивидуальные особенности [24]. Техника репертуарных решеток позволяет обнаружить уровень адаптационных способностей респондента (жесткость vs рыхлость). Для проверки гипотезы применен метод самоидентификации. Ролевой список состоял из 14 ролей: самый серьезный человек, самый самостоятельный человек, самый порядочный, человек, которого хочется опекать, самый бессовестный человек, патриот, верующий, атеист, профессионал, «Я-идеальное», «Я-реальное», «Я-детское», нетерпимый человек; терпимый к людям человек.

Полученные в ходе первичной и повторной диагностики репертуарные решетки обрабатывались с помощью Ко-терапевтической компьютерной системы «КЕЛЛИ» для установления личностных конструктов, ТК, ЖСК. Критерий оценки ТК «жесткий / рыхлый» определяется на основе свойств системы конструктов по уровню их статистической связанности (доля значимых корреляций между конструктами $> 0,8$); корреляционные связи между конструктами отражают целостность системы отношений человека.

Для обработки данных применялись методы математической статистики с использованием программного обеспечения Statistica (vers. 12). Критерий χ^2 -Пирсона применен для выявления степени согласованности номинативных признаков – согласованность Я-реального и Я-идеального, ролевые предпочтения в согласованности Я-реального/Я-идеального, распределение типа коммуникации в группе.

Экспериментальная часть исследования – создание психолого-педагогических условий для реализации деловой игры контекстного типа.

Этапы экспериментального исследования: I – диагностический (первичная диагностика); II – разработка модели движения деятельности студентов к профессиональной и психолого-педагогических технологических карт с использованием технологий контекстного обучения (I и II этапы проведены в 1-м семестре; 1-й курс, начало 2021/22 учебного года); III – проведение занятий с использованием педагогических технологий контекстного обучения в течение 2021/22 – 2022/23 учеб. гг. (1-й – 2-й курсы обучения); IV – проведение деловой игры контекстного типа «Парковка Центра психологической

помощи»*; V – диагностический (повторная диагностика) (IV и V этапы проведены в 4-м семестре; 2-й курс, конец 2022/23 учеб. г.).

Цели игры: 1. Педагогическая – усвоение навыков переговоров и совместного принятия решения; 2. Игровая – смоделировать в соответствии с поставленной проблемой ситуацию, в которой необходимо принять управленческое решение; 3. Имитационная модель игры – выдана инструкция: «Все сотрудники Центра психологической поддержки имеют автомобили есть, у Центра есть своя парковка, на которой количество мест равно числу сотрудников; 4 места – для клиентов. В организационной структуре Центра предусмотрено 3 должности административно-управленческого аппарата, IT-специалист, менеджеры и 4 психолога. Задачи – разработать организационную структуру; распределить роли руководящих работников и специалистов; предусмотреть точки столкновения интересов, возникновения конфликтов и противоречий; рассмотреть варианты решений; выработать решение, удовлетворяющее всех участников (в соответствии с ролями)». На обсуждение дается 30 минут, по окончании должна быть предложена структура организации, решение в виде проекта распорядительного документа о порядке пользования парковочными местами (приветствуется также вариант распорядительного документа о распределении рабочего времени и присутствии в офисе в соответствии с должностными обязанностями и интересами развития Центра). Задание считается выполненным правильно, если принятое решение удовлетворяет всех участников игры, не нарушаются права «сотрудников и клиентов», отсутствует вероятность имиджевого и иных рисков для Центра.

Ход деловой игры. 1. Подготовительный этап – определение цели, формулировка задач (уточнение фактов в парадигме игры для понимания сущности исследуемых процессов), выбор экспертов; 2. Проектирование деловой игры – инструктаж, разработка инфраструктуры, моделирование «существующего положения» – «искомого решения», введение правил, организация взаимодействия; 3. Реализация сценария (в случае принятия неудовлетворяющего всех участников решения, используется стоп-сигнал и запускается с предшествующего события, от которого началось принятие ошибочного решения); 4. Заключительный этап – обсуждение хода игры, решения, полученного опыта, оценивание работы и вклада участников в выдвижение и принятие оптимального решения, подведение итогов.

Описание выборки. В экспериментальную выборку вошли две группы студентов, обучавшихся на одном потоке, всего 39 чел. (группа А – 20 человек, в том числе девушки – 17 чел. (85,00 %), юноши – 3 чел. (15,00 %); группа Б – 19 человек, в том числе девушки – 15 чел. (78,94 %), юноши – 4 чел. (21,05 %)) – студенты, обучавшиеся в 2021/22 учеб. г. на 1-м курсе, в 2022/23 учеб. г. – на 2-м.

Характеристика группы, участвовавшей в исследовании. На 1-м курсе этап формирования группы, включения в новые роли протекал для отдельных студентов с некоторыми трудностями, что достаточно прогнозируемо (по сути, студенты 1-го курса проходят своего рода период инициации). Формально группа состоит из двух подгрупп (А и Б), посещающих практические занятия отдельно. В подгруппе А, в целом, сложились доброжелательные отношения, к началу эксперимента группа прошла все этапы формирования группы без особых осложнений. В подгруппе Б сложились непростые отношения, этап формирования группы – конфликта (по И. Ялomu [28]) – затянулся; группе потребовалось больше времени на работу с межличностным до-

* Адаптированный нами вариант упражнения на навыки «Парковочное место» (Автор: С. Галицкая). <https://uprazhnenie-igra.ru/upr/navy/parkovochnoe-mesto/>

минированием и распределением ролей. Описанные особенности межличностного взаимодействия в подгруппах оказали значимое влияние на действия студентов в ходе эксперимента, создавая контекст, который организовать искусственно невозможно. Таким образом, студенты подгруппы А и подгруппы Б имели до начала эксперимента разные контексты взаимоотношений в группе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В процессе исследования изучались субъективные предикторы, которые в совокупности описывают индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст, обуславливающий речевой поступок.

На диагностических этапах до и после проведения деловой игры студенты заполнили репертуарную решетку, в результате чего получалось 14 пар конструктов, с помощью которых респондент описывает мир. Репертуарные решетки, заполненные студентами на диагностических этапах, обрабатывались с помощью Ко-терапевтической компьютерной системы «КЕЛЛИ», в результате получена интерпретация по индивидуально заполненной решетке, где представлено описание следующих характеристик личности: общая характеристика системы представлений, личностные позиции в отношениях с окружающими, наличие жестких установок во взаимоотношениях, характеристика значимого окружения. Компьютерная программа позволяет выявить жестко связанные конструкты по уровню статистической связанности конструктов). На основе полученных интерпретаций выделены следующие параметры для каждого студента: связанные с «Я реальным»; значимые роли и личностные конструкции, тип коммуникации; значимые роли и личностные конструкции, связанные с "Я идеальным"; жестко связанные конструкты. Полученные в результате первичной и повторной диагностики данные были внесены в Statistica для выявления степени согласованности номинативных признаков (согласованность Я-реального и Я-идеального и ролевых предпочтений, распределение типа коммуникации в группе).

Анализ типа коммуникации, свойственного респондентам, при первичной и повторной диагностике показал изменения (см. табл. 1).

Таблица 1

Изменения типа коммуникации у респондентов по данным первичной и повторной диагностики (39 чел.)

Тип коммуникации	ДО	ПОСЛЕ
Жесткий	23	12
Нормальный	16	26
Рыхлый	0	1
Всего	39	39

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 6.838. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.05$ составляет 5.991. Уровень значимости $p=0.033$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Таким образом, выявлен статистически значимый сдвиг в изменении типа коммуникации ($\chi^2 = 6.838$; $p < 0,05$).

Распределение по типу жесткости при первичной и повторной диагностике показывает изменение системы отношений студентов после деловой игры. До деловой игры у 23 чел. выявлен жесткий тип коммуникации, что указывает на то, что их система отношений строится на категоричности в оценивании людей, интерпретации их поступков и событий внешнего мира. Вследствие этого эта категория студентов не могла быть достаточно объективными и гибкими, что и могло препятствовать установлению партнерских межличностных отношений с членами группы и вызывать конфликтное взаимодействие. Показатели жесткости, превышающие верхнюю границу нормы (см. рис.), свидетельствуют об эмоциональном напряжении, обусловленном наличием определенной проблемной ситуации и определяющим стратегии поведения студентов в решении проблемы. Значительное превышение нормы может свидетельствовать о состоянии стресса, снижении адаптационного потенциала личности и вероятности неблагоприятного разрешения проблемной ситуации. Только 16 чел. при первичной диагностике обнаружили нормальный тип коммуникации, отсутствие чрезмерного напряжения и состояния стресса. Вероятно, что данная категория студентов обладает способностью к решению психологических проблем и находить решение сложившейся проблемной ситуации.

По результатам диагностики после деловой игры обнаружено, что число студентов, предъявляющих нормальный тип, увеличилось (с 16 чел. до 26), а предъявляющих жесткий тип уменьшилось (с 23 чел. до 12). Это может указывать на то, что у той части студентов, которая предъявила после деловой игры нормальный тип коммуникации, снизилась категоричность в оценке окружающих, они стали проявлять определенную гибкость в выстраивании межличностных отношений, соответственно эмоциональное напряжение и вероятность конфликтного взаимодействия.

Для нормального ТК (65% студентов экспериментальной группы при повторной диагностике) характерны целостность, гибкость, собственный взгляд на поступки и переживания других, способность к самостоятельному решению, открытость новому опыту и установлению хороших взаимоотношений с людьми. Для жесткого ТК (35,89% студентов) в процессе деловой игры произошла концентрация внимания на своих внутренних конфликтах и процессе рефлексии, которая на этом этапе осознания привела к формулированию ограничительных рамок восприятия и понимания мира.

Соотнесение ролевых предпочтений для описания Я-реального и Я-идеального, полученных при первичной и повторной диагностике, показывает, что у большей части группы произошли изменения в биполярных конструктах. У 76,92% студентов изменились ролевые предпочтения в определении Я-реального следующим образом: *атеист* → *самостоятельный*; *верующий* → *атеист*; *опекаемый* → *Я-детское*, *патриот* → *самостоятельный*, *порядочный* → *опекаемый*, *порядочный* → *самостоятельный*, *порядочный* → *нетерпимый*, *серьезный* → *Я-реальное*, *терпимый* → *верующий*, *терпимый* → *Я-детское*, *терпимый* → *порядочный*, *терпимый* → *самостоятельный*, *Я-детское* → *самостоятельный*, *Я-детское* → *серьезный*, *Я-реальное* → *самостоятельный*. Не изменились ролевые предпочтения в описании Я-реального у 23,08% студентов (*нетерпимый*, *опекаемый*, *самостоятельный*, *серьезный*, *Я-реальное*).

Наибольшее предпочтение значимых ролей в репертуарном списке Я-реального, указывающих на восприятие своего актуального образа, при повторной диагностике отдается роли *самостоятельный* (35,90%; первичная диагностика – 5,13%).

Ролевые предпочтения в определении Я-идеального изменились также у 76,92% студентов: *атеист* → *профессионал*, *патриот* → *Я-идеальное*, *порядочный* → *се-*

рьяный, патриот, порядочный → *профессионал* → *порядочный, профессионал* → *серьезный, самостоятельный* → *серьезный, серьезный* → *Я-идеальное, серьезный* → *порядочный, терпимый* → *порядочный, Я-идеальное* → *серьезный*. Не изменились значимые роли в Я-идеальном у 23,08% студентов (*серьезный*).

Наибольшее предпочтение в Я-идеальном отдается роли *серьезный* (35,90% – первичная диагностика, 66,67% – повторная) – одной из черт личности, которая, по их мнению, требуется для достижения цели.

У 10,26% студентов представление о себе в будущем как о *профессионале* (дальняя перспектива) сменилось на более актуальное (отношение к учебной деятельности) – *серьезный*. Себя будущего как *серьезного* также оценили 10,26% студентов, прежде описывавшие будущее Я через *Я-идеальное* (не наделенное конкретными качествами, чертами). Изменили предпочтение роли *серьезный* на другие произошло у 10,26%: *Я-идеальное* (5,13%) и *порядочный* (5,13%).

Содержательный и количественный анализ жестко связанных конструктов, указывающих на систему установок в восприятии себя и окружающих людей, показывает, что при повторной диагностике несколько увеличилось число студентов, не предъявивших ЖСК (30,76%; при первичной диагностике не выявлены у 20,51%). Это указывает, с учетом снижения объема жесткого ТК в группе, на тенденцию к снижению категоричности в оценках и суждениях, причем тенденция в подгруппе Б несколько выше по сравнению с группой А (см. рис.).



Рисунок Динамика изменений жесткости связей конструктов (студенты 1 – 20 (подгруппа А), студенты 1 – 19 (подгруппа Б))

Приведенные ниже примеры показывают изменение биполярных конструктов и лексико-семантическое выражение избранных значимых ролей в ЖСК. Лексические трансформации ЖСК, выявленные при повторной диагностике показывают, что произошли изменения в системе измерения воспринимаемого образа себя – действительного и будущего у всех студентов: *для отдыха* – *для цели, игра* – *учеба* → *ответственность* – *безответственность, надежность* – *недоверие; стойкость, сила духа* – *слабость характера, ответственность* – *несерьезность* → *трудолюбие* – *ленивость, опытность* – *незнание; любовь* – *деньги, бесстрастность* – *эмоциональность* → *решимость* – *инфантильность, взрослость* – *ребячество; потенциал* – *безнадёга, солнышко* – *тучка* → *застенчивость* – *братья быка за рога (прямолинейность), трусость* – *решительность* и др. У тех, у кого

отсутствовали при первичной диагностике ЖСК (20,51%) после деловой игры были выявлены такие, например, пары ЖСК: *ненадежность – надежность, хитрость – честность; честный – лживый, принципиальный – скользкий; доверие – отстраненность, уважение других – манипуляторы; трудолюбие – нежелание работать, упорство – слабость*; и др. При повторной диагностике – после деловой игры – 30,76 % студентов не предъявили ЖСК, хотя при первичной диагностике предъявляли такие, например, пары ЖСК: *вежливость – грубость, доброта – злость; честный – подлый, ответственный – безответственный; щедрость – алчность, гостеприимность – недоверие; честность – лживость, адекватное восприятие действительности – розовые очки*; и др.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

На протяжении всего периода осуществления исследования (2021 – 2023 гг.) создавались условия на основе различных форм обучения (технологии контекстного образования: проблемные лекции, семинары-дискуссии, тренинги, эссе, проекты в рамках различных учебных дисциплин), т.е. создавалось пространство, обеспечивающее встраивание студентов в освоение профессиональной деятельности.

Деловая игра позволила зафиксировать результаты продвижения студентов «от уровня восприятия к уровню социальной активности по принятию совместных решений» (А. А. Вербицкий) [1, с. 172]. Результаты разрешения проблемной ситуации, заданной в условиях игры, отличались в подгруппах по времени принятия решения, подходам в построении коммуникации, особенностям принятого решения.

В подгруппе А демонстрировалось более гибкое отношение к высказываниям участников, снисходительное восприятие шуток, допускались ирония, шутки; использован стоп-сигнал 3 раза. На принятие решения использовано не только отведенное по условиям игры время, но и взято дополнительное (45 мин. вместо отведенных регламентом 30 мин.). В результате решение, удовлетворяющее всех членов группы, не принято; полученное решение не в полной мере конструктивное, основано на взаимных уступках. Удовлетворенность результатами игры: отмечается значимость для усвоения теоретических знаний и формирования навыков предупреждения конфликтов и ведения переговоров.

В подгруппе Б сложившийся контекст привел к выбору превентивного подхода в использовании способов взаимодействия и речевых тактик. Подчеркнута политкорректность, избегание шуток во время принятия решения свидетельствует о начале формирования профессионального речевого поступка, обращенного на других участников коммуникации и соответствующего заданной ситуации. Подгруппа Б, принимая решение, применяла такие подходы, как «Мозговой штурм», распределение ролей, обсуждение разных вариантов решения, оценку плюсов и минусов предложенных решений, голосование при принятии решения, коллективное обсуждение неконструктивных решений, взаимное уважение. Выбранные подходы позволили сократить время принятия решения (20 мин – вместо отведенных регламентом 30 мин). В результате принято удовлетворяющее всех членов группы конструктивное решение, основанное на сотрудничестве. Удовлетворенность результатами игры: отмечается значимость для усвоения теоретических знаний и формирования навыков поведения в конфликте, внутри- и межгруппового взаимодействия.

Выбор подходов в принятии решения отличался в подгруппах вследствие разных контекстов внутригруппового взаимодействия. Различные контексты межличностного взаимодействия в подгруппах создали условия каждому участнику игры для проявления себя, для выражения собственного восприятия себя и мира.

Анализ ЖСК, предъявленных при первичной и повторной диагностике, позволяет выявить различия в наиболее значимых конструктах, характеризующих картины мира, уровень сформированности понятийной сферы, способы выражения отношения к себе и людям. При первичной диагностике к значимым можно отнести конструкты, которые описывают качества, проявляющиеся в большей степени во взаимодействии с другими людьми как субъект-объектные отношения, слабо выражена направленность на себя, например: *надежность – безрассудность, жертвенность – эгоизм; любовь – бесстрастность, деньги – эмоциональность; умение принять твердое решение – умение отстаивать позицию, вспыльчивость – любовь к спорам*, и др. При повторной диагностике изменилась направленность конструктов, в них в большей степени фиксируются качества, проявляемые в межличностном взаимодействии как субъект-субъектные отношения, в том числе в решении задач, например: *надежность – самостоятельность, ненадежность – несамостоятельность; решимость – взрослость, инфантильность – ребячество; упорство – настойчивость, слабость – мягкость; доверие – уважение других, отстраненность – манипуляторы; трудолюбие – упорство, нежелание работать – слабость*; и др. Предъявленные пары конструктов позволяют предположить наметившуюся тенденцию в переосмыслении собственного отношения к предметам окружающего мира, к объектам профессиональной деятельности; свидетельствуют о формировании «системы» критериев в объяснении опыта и оценивании ожиданий, действий и поступков, что указывает на начало процесса встраивания в ценностно-смысловое поле профессионального сообщества.

Отмечаются изменения в тесно связанных парах характеристик, выражающих жесткие установки в восприятии других людей, позиции в межличностных отношениях. Это обусловлено выработкой таких компетенций в процессе деловой игры как адекватное понимание ситуации, адекватная постановка цели и норм в заданной ситуации, адекватная оценка ситуации с позиции собственных и общезначимых ценностей, организация коллективного обсуждения, самоанализ в общении, работа в малой группе, освоение приемов доказательства и аргументации, применение приемов рассуждения, убеждения, построения выводов, выбор стиля общения и критериев межличностного взаимодействия, предупреждение конфликта, ведение переговоров, коллективное решение проблемы, совместное принятие решения, опыт групповой познавательной деятельности.

Результаты нашего исследования подтверждают эффективность современных тенденций в выборе технологий обучения с учетом контекстов [2]. Полученные нами данные подтверждают роль контекстного обучения в выработке позиции и социокультурных компетенций [5], интеграции учебных знаний с картиной мира [7], способствует применению обучающимися знаний и навыков в жизни и учебной деятельности [9]. Также подтверждена эффективность деловой игры как технологии обучения [13; 14]. Нами выявлено, что управление контекстом внутригруппового взаимодействия (не исследовалось ранее) в ходе деловой игры позволяет оказывать влияние на внутреннюю психологическую структуру речевого поступка, которая обуславливает активность личности студента.

В отличие от результатов, описанных авторами [8; 10], нами подтверждено, что для повышения эффективности образовательного процесса более значимо создание социальных моделей профессиональной деятельности, где единицей активности студента выступает поступок, как это обосновано в теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, а не только создание предметного контекста и учет внешних объективных контекстов при планировании учебных занятий. Наше исследование показало, что деловая игра контекстного типа позволяет создавать контекст квазипрофессиональной деятельности, управлять внутригрупповым контекстом межличностного взаимодействия, оказывать влияние на формирование компетенций XXI века [1], на внутренний контекст речевого поступка.

Результаты анализа номинативных признаков согласуются с основными положениями Дж. Келли о том, что свойственный человеку тип коммуникации, позволяет определить оценки и отношения человека, а личностные конструкты выступают репрезентантами Я-концепции, согласованность полюсов которой отражается в поступках [23]. Нами показано, что согласованность полюсов Я-концепции отражается кристаллизуется в речевом поступке, а анализ индивидуальных комбинаций типа коммуникации, значимых ролей, жестко связанных конструктов, согласованности Я-реального и Я-идеального, позволяет получить представление о субъективных предикторах речевого поступка личности каждого студента, что расширяет диапазон применения методики репертуарных решеток Дж. Келли [23] и Ко-терапевтической компьютерной системы «Келли» [26]. Более того, анализ динамики субъективных предикторов речевого поступка в совокупности с изменениями в поведении студентов на занятиях и в межличностном взаимодействии, позволяют нам утверждать, что они образуют индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст речевого поступка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Организация социальной ситуации квазипрофессиональной деятельности и совместного группового взаимодействия, пробуждает у студентов интерес к приобретению нового опыта и его результатам; требует от них обращения к собственной картине мира, своему образу Я, индивидуальному внутреннему лексико-семантическому контексту, имеющему имплицитный характер.

Предпочтение большей частью студентов нормального ТК при повторной диагностике позволяет предполагать тенденцию к смягчению подходов в оценивании других людей вплоть до отказа от жестких установок в их восприятии, к перестройке системы представлений о взаимоотношениях с другими людьми. Я-концепция описывается на языке личностных конструктов; ролевые предпочтения сопряженности Я-реального/Я-идеального выявляют индивидуальные принципы социального взаимодействия; выражение характеристик Я-идеального существенно отличается при первичной и повторной диагностике, фиксируется в ЖСК. Анализ ЖСК позволяет выявить различия в выборе наиболее значимых при конструировании картины мира, свидетельствует об изменении ее предметно-логического отражения, об уровне сформированности понятийной сферы и способах выражения отношения к себе и людям.

Таким образом, деловая игра контекстного типа, сконструированная для проведения эксперимента в рамках эмпирического исследования, создает психолого-педагогические условия для отработки коммуникативных, конфликтологических, социаль-

но-культурных компетенций, для осознания студентами необходимости собственной активности в проектировании профессиональной перспективы.

В результате было обосновано влияние деловой игры контекстного типа на формирование индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка, который обусловлен субъективными предикторами: тип коммуникации, значимые роли, согласованность Я-реального/Я-идеального, жестко связанные конструкты. В условиях квазипрофессиональной деятельности студентов, когда создаются психолого-педагогические условия для проживания нового опыта взаимодействия в профессиональном пространстве, происходит перестройка, переструктурирование индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста речевого поступка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Joynes C., Rossignoli S., Fenyiwa Amonoo-Kuofi E. 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2019. P. 14. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf (дата обращения: 04.11.2023).
2. Reimagining our futures together: A new social contract for education. 2021. P. 54. doi: 10.54675/ASRB4722
3. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers. URL: <https://www.coe.int/en/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> (дата обращения: 04.11.2023).
4. Жукова Н.В., Вершинина Т.С. Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка в становлении профессиональной речевой культуры: монография. Чебоксары: Среда, 2022. 176 с.
5. Вербицкий А.А. Контекстное образование в России и США: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2019. 316 с.
6. Muchtar M. Contextual Teaching and Learning Method in Studying Arabic // Hunafa: Jurnal Studia Islamika. 2017. Vol. 14 (1). P. 175–188. doi: 10.24239/jsi.v14i1.465.175-188
7. Kim H-J. Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts // Education Sciences. 2021. Vol. 11 (37). doi: 10.3390/educsci11020037
8. Jayadiputra E. The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach // Proceedings of the Annual Civic Education Conference (ACEC 2018). Series Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2018. Vol. 251. P. 524–528. doi: 10.2991/acec-18.2018.118.
9. Tari D. K., Rosana D. Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills // Journal of Physics: Conference Series: International Seminar on Science Education, 2018. 2019. Vol. 1233. doi: 10.1088/1742-6596/1233/1/012102
10. Ninawati M. Impacts of Contextual Teaching and Learning towards Student's Social Network (Study on Faculty of Psychology Students of University X) // International Conference on Psychology, Education and Mental Health. Sciendo, 2020. P. 145–154. doi: 10.1515/9783110679977-020
11. Tavares A. C. R., Mota R. R. da, Melo W. Self-reflection in Games – The Representation of the Individuation Process in Celeste and Persona 2: Innocent Sin // Trilha de artes & design – artigos completos - simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital (SBGAMES). Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Vol. 20. P. 198–207. doi: 10.5753/sbgames_estendido.2021.19640
12. Ferreira C.P., González, C.S.G., Adamatti D.F. Player Engagement Analysis of a Business Simulation Game from Physiological, Psychological and Behavioral Perspectives: A Case Study // Applied science. 2022. Vol. 12 (19). doi: 10.3390/app121910143
13. Yang Q., Zhang Y., Lin Y. Study on the Influence Mechanism of Virtual Simulation Game Learning Experience on Student Engagement and Entrepreneurial Skill Development // Frontiers in Psychology. Section: Educational Psychology 2022. Vol. 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.772157
14. Arroiteia N., Avramenko A., Hafeez K. Exploring student's perceptions on psychological empowerment by using a business simulation // Student Engagement in Higher Education Journal. 2021. Vol. 3 (2). P. 197–221. URL: <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1032> (дата обращения: 15.07.2023).
15. Terziev V., M. Stoykov. Methodology for Research through Simulation Business Game as a Tool for Strategic Management and Control // Eurasian Journal of Business and Management. 2020. Vol. 8 (3). P. 220–229. doi: 10.15604/ejbm.2020.08.03.005
16. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2016. № 2 (2). С. 6–12.
17. Абаева Ф.Б. Роль контекстного обучения в условиях цифровой образовательной среды // ЦИТИСЭ. 2020. №

4. С. 291–298. doi: 10.15350/2409-7616.2020.4.25
18. Жукова Н. В. Деловая игра как средство формирования внутреннего кросс-культурного контекста в профессиональной подготовке студентов // Педагогическое образование в России. 2015. №1. С. 25–30. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1700/1/povr-2015-01-05.pdf> (дата обращения: 15.09.2022).
19. Irtelli F., Durbano F., Marchesi B. The Real Self and the Ideal Self // *Psychoanalysis - A New Overview*. 2021. doi: 10.5772/intechopen.98194
20. Burns R. B. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 p.
21. Paz C., Aguilera M., Salla M., Compañ V., Medina J. C., Bados A., García-Grau E., Castel A., Cañete Crespillo J., Montesano A., Medeiros-Ferreira L., Feixas, G. Person-al Construct Therapy vs Cognitive Behavioral Therapy in the Treatment of Depression in Women with Fibromyalgia: Study Protocol for a Multicenter Randomized Controlled Trial // *Neuro-psychiatric disease and treatment*. 2020. Vol. 16. P. 301–311. doi: 10.2147/NDT.S235161
22. Моспан А. Н. Импликативная дилемма: подход к исследованию противоречий внутреннего мира человека // *Мир психологии*. 2019. Т. 4 (96). С. 248–256.
23. Kelly G.A. The psychology of personal constructs: A theory of personality. London: Routledge, 1991. Vol. 1. 422 с.
24. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
25. Massolt J., Borowski A. Perceived relevance of university physics problems by pre-service physics teachers: personal constructs // *International Journal of Science Education*. 2020. Vol 42 (2). P. 167–189. doi: 10.1080/09500693.2019.1705424.
26. Воробьев В.П. Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ-98»: методическое руководство. 4-е изд. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2019. 168 с.
27. Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 12 (30): в 2 ч. Ч. 1. С. 150–157. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-1/43.html> (дата обращения: 21.12.2022).
28. Yalom I. D., Leszcz M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 5th ed. New York, Member of the Perseus Books Group, 2005, 688 p.

REFERENCES

1. Joynes C., Rossignoli S., Fenyiwa Amonoo-Kuofi E. 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2019, p. 14. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf (accessed 04 november 2023).
2. Reimagining our futures together: A new social contract for education, 2021, p. 54. doi: 10.54675/ASRB4722
3. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers. Available at: <https://www.coe.int/en/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> (accessed 04 November 2023).
4. Zhukova N.V., Vershinina T.S. The unity of the personal culture of the subject of cognition and professional speech act in the formation of professional speech culture: monograph. Cheboksary, Wednesday Publ., 2022. 176 p. (In Russ.)
5. Verbitsky A.A. Contextual education in Russia and the USA: monograph. Moscow; St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2019. 316 p. (in Russ.)
6. Muchtar M. Contextual Teaching and Learning Method in Studying Arabic. *Hunafa: Jurnal Studia Islamika*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 175–188. DOI: 0.24239/jsi.v14i1.465.175-188
7. Kim H-J. Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 37. DOI: 10.3390/educsci11020037
8. Jayadiputra E. The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach. Proceedings of the Annual Civic Education Conference (ACEC 2018). *Series Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, vol. 251, pp. 524-528. DOI: 10.2991/acec-18.2018.118.
9. Tari D. K., Rosana D. Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. *Journal of Physics: Conference Series: International Seminar on Science Education*, 2019, vol. 1233. DOI: 10.1088/1742-6596/1233/1/012102
10. Ninawati M. Impacts of Contextual Teaching and Learning towards Student's Social Network (Study on Faculty of Psychology Students of University X). *International Conference on Psychology, Education and Mental Health. Sciendo*, 2020, pp. 145-154. DOI: 10.1515/9783110679977-020
11. Tavares A. C. R., Mota R. R. da, Melo W. Self-reflection in Games – The Representation of the Individuation Process in Celeste and Persona 2: Innocent Sin. Trilha de artes & design – artigos completos - simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital (SBGAMES). *Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação*, 2021, vol. 20, pp. 198-207. DOI: 10.5753/sbgames_estendido.2021.19640
12. Ferreira C.P., Gonzále, C.S.G., Adamatti D.F. Player Engagement Analysis of a Business Simulation Game from

- Physiological, Psychological and Behavioral Perspectives: A Case Study. *Applied science*, 2022, vol.12, no. 19. DOI: 10.3390/app121910143
13. Yang Q., Zhang Y., Lin Y. Study on the Influence Mechanism of Virtual Simulation Game Learning Experience on Student Engagement and Entrepreneurial Skill Development. *Frontiers in Psychology. Section: Educational Psychology*, 2022, vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.772157
 14. Arroteia N., Avramenko A., Hafeez K. Exploring student's perceptions on psychological empowerment by using a business simulation. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 2021, vol. 3, no. 2, pp. 197-221. Available at: <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1032> (accessed 15 July 2023).
 15. Terziev V., M. Stoykov. Methodology for Research through Simulation Business Game as a Tool for Strategic Management and Control. *Eurasian Journal of Business and Management*, 2020, vol. 8, no. 3, pp. 220-229. DOI: 10.15604/ejbm.2020.08.03.005
 16. Verbitsky A. A. The theory of contextual education as a conceptual basis for the implementation of the competency-based approach. Collection of humanitarian research. *Electronic scientific journal*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 6-12.
 17. Abaeva F.B. The role of contextual learning in the conditions of digital educational environment. *CITIS*, 2020, vol. 4, pp. 291-298. DOI: 10.15350/2409-7616.2020.4.25 (In Russ.)
 18. Zhukova N. V. Business game as a means of forming internal cross-cultural context in the professional training of students. *Pedagogical Education in Russia*, 2015, vol. 1, pp. 25-30. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1700/1/povr-2015-01-05.pdf> (accessed 15 September 2022).
 19. Irtelli F., Durbano F., Marchesi B. The Real Self and the Ideal Self. *Psychoanalysis – A New Overview*, 2021. DOI: 10.5772/intechopen.98194
 20. Burns R. B. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 p.
 21. Paz C., Aguilera M., Salla M., Compañ V., Medina J. C., Bados A., García-Grau E., Castel A., Cañete Crespillo J., Montesano A., Medeiros-Ferreira L., Feixas, G. Personal Construct Therapy vs Cognitive Behavioral Therapy in the Treatment of Depression in Women with Fibromyalgia: Study Protocol for a Multicenter Randomized Controlled Trial. *Neuro-psychiatric disease and treatment*, 2020, vol. 16, pp. 301-311. DOI: 10.2147/NDT.S235161
 22. Mospan A. N. Implicative dilemma: an approach to the study of contradictions of the internal world of a person. *World of Psychology*, 2019, vol. 4, no. 96, pp. 248-256.
 23. Kelly G.A. The psychology of personal constructs: A theory of personality. London: Routledge, 1991, vol. 1, 422 p.
 24. Francella F., Bannister D. A new method of personality research: A guide to repertoire personality methods: Trans. from English/General ed. and preface Yu. M. Zabrodina and V. I. Pokhilko. Moscow, Progress Publ., 1987. 236 p. (In Russ.)
 25. Massolt J., Borowski A. Perceived relevance of university physics problems by pre-service physics teachers: personal constructs. *International Journal of Science Education*, 2020, vol. 42, no. 2, pp. 167-189. DOI: 10.1080/09500693.2019.1705424
 26. Vorobyov V. P. Co-therapeutic computer system «KELLY-98»: methodological manual. 4th ed. St. Petersburg, IMATON Publ., 2019. 168 p. (in Russ.)
 27. Myskin S.V. Linguistic professional personality. Philological Sciences. *Issues of theory and practice*, 2013, vol. 12, no. 30: in 2 parts. Part 1, pp. 150-157. Available at: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-1/43.html> (accessed 21 December 2022).
 28. Yalom I. D., Leszcz M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 5th ed. New York, Member of the Perseus Books Group, 2005, 688 p.

Информация об авторах

Вершинина Татьяна Станиславовна

(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры клинической психологии и педагогики Уральский государственный медицинский университет

E-mail: wtatiana@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3022-9570

Researcher ID: D-5813-2016

Жукова Наталья Владимировна

(Россия, Екатеринбург)

Доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9863-257X

Information about the authors

Tatiana S. Vershinina

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of the Department of Clinical Psychology and Pedagogy Ural State Medical University

E-mail: wtatiana@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3022-9570

Researcher ID: D-5813-2016

Natalya V. Zhukova

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of General and Social Psychology Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9863-257X